

ARTÍCULO

Recibido: 9 Enero de 2015 / Aceptado: 31 Marzo de 2015

Influencia de las concepciones de lectura de los docentes en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los estudiantes

Influence of Reading Conceptions of Teachers in the Development of the Reading Comprehension Process of Students

Hannia Karina Hernández Salcedo

Candidata a Magíster en Educación

Universidad de Sucre

hkhernandez.148@gmail.com

Elizabeth Ramírez Villar

Candidata a Magíster en Educación

Universidad de Sucre

lizth.053@gmail.com

Rudy Doria Correa

Magister en Educación

Universidad de Córdoba Montería (Córdoba)

doriarudy@hotmail.com

Resumen

El presente documento muestra los resultados de un trabajo de investigación realizado en el marco de la Maestría en Educación SUE-CARIBE con el objetivo de comprender la influencia de las concepciones de lectura de los docentes de educación básica de la Institución Educativa Indígena Sabanas de la Negra del Departamento de Sucre en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes. En la orientación teórica converge la perspectiva sociocultural, transaccional e interactiva de la lectura (Vygotsky, Goodman, Roseblatt, Solé, Smith). Metodológicamente se optó por un diseño de Investigación-Acción Participativa, desarrollado en una espiral de tres fases: exploratoria, ejecución y valoración y sistematización, en las que participó un Grupo de Investigación Reflexión (GIR) integrado por seis maestros. Entre los resultados se destaca la sensibilización y la toma de conciencia de los docentes frente al problema de la lectura, permitiéndoles asumir acciones colectivas para superar las dificultades de comprensión textual de los estudiantes.

Palabras clave: Lectura, comprensión lectora, concepciones, interactividad, transaccionalidad.

Abstract

This document shows the results of a research paper done in the frame of the SUE-CARIBE Master's in Education with the purpose of understanding the influence of the conceptions of reading of the teachers of basic education at the Institución Educativa Indígena Sabanas de la Negra of the Department of Sucre in the reading comprehension process of students. In the theoretical approach the social-cultural, transactional and interactive perspectives of reading converge (Vygotsky, Goodman, Roseblatt, Solé, Smith). A design of Participative Action-Research was methodologically chosen, developed in a spiral of three phases: exploratory, execution and valuation and systematization, in which the Reflexion Research Group participated (GIR acronym in Spanish) integrated by six teachers. Among the results, the awareness and conscience of teachers at the reading problem is highlighted, allowing them to take over collective actions to overcome text comprehension difficulties of the students.

Key words: Reading, Reading comprehension, conceptions, interactivity, transactionality.

Introducción

"Ver el problema como una oportunidad de mejoramiento, nos deja contemplar las variadas alternativas que pueden surgir para su cambio",
(Martí, 2002).

La lectura, entendida, desde una perspectiva sociocultural, como un proceso dinámico, interactivo y transaccional (Rosenblatt, 1985; Goodman, 1982); (Smith, 1990), requiere el compromiso y la vinculación consciente de quienes la impulsan, expresado en acciones reflexivas generadoras de cambios e innovaciones constantes, con base en una planeación contextualizada y fundamentada teóricamente. Razón por la cual esta investigación enfatiza en el valor de la reflexión colectiva y participativa sobre las prácticas de aula, cuya finalidad es, en este caso, comprender la influencia de las concepciones de lectura de los docentes en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los estudiantes para, a partir de ahí diseñar y aplicar estrategias didácticas que permitan generar transformación en la orientación del proceso lector en el nivel de educación básica de la Institución Educativa Indígena Sabanas de la Negra.

Con la finalidad de generar los procesos de reflexión trazados, la investigación se orientó, de forma más específica hacia los siguientes propósitos: describir las prácticas de lectura que realizan los docentes en sus clases, y la manera como se comportan los estudiantes frente a éstas; develar las concepciones de lectura y de comprensión lectora que subyacen a las prácticas de aula de los maestros y sus posibles relaciones con los niveles de comprensión de los estudiantes; generar un proceso de trabajo colectivo con los maestros, orientado a transformar sus concepciones y sus prácticas de lectura, para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes; valorar y sistematizar los alcances y limitaciones del proceso de transformación de las concepciones de lectura de los docentes, en relación con las prácticas de aula propuestas para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

El problema del cual parte este estudio se puede decir que es casi generalizado en la escuela pública de nuestro País. De ello dan cuenta las investigaciones sobre lectura y comprensión lectora que se presentan en congresos, simposios, encuentros académicos y demás eventos similares. Lo mismo se percibe en los resultados de las pruebas tanto externas como internas que se realizan en las escuelas colombianas. En el caso de la Institución Educativa Indígena Sabanas de la Negra, de acuerdo con los análisis realizados por el GIR en la fase exploratoria del proyecto, la situación problemática se precisa, entre otros, en los siguientes aspectos:

Carencia de políticas institucionales orientadas a la transformación y sistematización de estrategias de mejoramiento de la comprensión lectora: en la dinámica curricular de la escuela se observa que el

Proyecto Educativo Institucional (PEI), en su componente académico, no está articulado con los lineamientos y estándares curriculares planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Resultados de pruebas externas (ICFES, PIRLS Y PISA): los resultados de las pruebas generados en el comparativo realizado entre 2012 y 2013 por el ICFES, revelan que los estudiantes de grado tercero de Educación Básica Primaria, en su mayoría, se encuentran en los dos niveles más bajos: insuficiente y mínimo. En el grado quinto, el comportamiento es similar al grado tercero, lo cual indica que se debe fortalecer en el estudiante habilidades que le ayuden a hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconocer su estructura superficial y lograr una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos); prever planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto; identificar el posible interlocutor, revisar y corregir escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional.

Según PIRLS (prueba de lectura aplicada a estudiantes de cuarto grado), Colombia, con 448 puntos, se ubicó por debajo de la media. Solamente el 1% de los estudiantes colombianos que participaron en PIRLS 2011 alcanzaron el nivel avanzado en competencia lectora. Por su parte, el análisis histórico de la prueba PISA en el área del lenguaje del 2000 y 2009 evidencia que los países latinoamericanos obtienen los más bajos desempeños en relación con la comprensión de textos.

Estos datos acerca del desempeño de los estudiantes en las distintas pruebas, se constituye en una alerta que demanda profundizar en las aulas actividades didácticas situadas que permitan avanzar en la formación lectora de los estudiantes, a partir de propósitos y propuestas comunes entre maestros de las diferentes áreas, desde una perspectiva curricular institucional contextualizada.

El acompañamiento de los padres en la formación lectora de sus hijos: el deseo de hacer de la lectura un hábito no es considerado como una prioridad desde el núcleo familiar. En el caso de la Institución Educativa Indígena Sabanas de la Negra, los padres y/o acudientes, en su mayoría, son analfabetas, razón por la cual no pueden fortalecer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos, y los que alcanzan un nivel de formación de bachiller, dadas sus condiciones de precariedad económica y laboral, no cuentan con el tiempo ni los recursos para aportar, mínimamente, a la formación lectora de los estudiantes.

Debilidades lectoras en los estudiantes: las diversas experiencias que los docentes del GIR han adquirido a través de su desempeño en diferentes grados de escolaridad y áreas del saber, les han permitido observar las reacciones negativas de un gran número

de estudiantes frente a la lectura. Reacciones que son producto, lógicamente, de situaciones como las ya mencionadas arriba acerca de los padres, de la falta de políticas institucionales para el fomento de la lectura. Sin embargo, un aspecto importante a tener en cuenta en esta investigación es que a los estudiantes se les facilita el aprendizaje cuando los saberes son asociados con su contexto, en prácticas y usos constantes. Aspecto importante a la hora de proponer estrategias contextualizadas y significativas para el aprendizaje de la lectura y de los demás saberes de los niños.

Uso de prácticas tradicionales de lectura: el cuerpo docente de la institución, en reuniones académicas, con frecuencia, hacían comentarios sobre la problemática de comprensión lectora que existía en los estudiantes, lo que se refleja en los siguientes enunciados: "*los muchachos no saben leer*"; "*parece que no tuviesen capacidad de pensar*"; "*escasamente dan cuenta de situaciones o aspectos expresados tácitamente en el texto*"; "*no sé qué pasa con el profe de lengua castellana*"; "*los padres están totalmente divorciados de la escuela*". Tales expresiones, comunes en cualquier institución educativa, exceptúan a los docentes de cualquier responsabilidad en el proceso de enseñanza de la lectura, tal vez por la falsa creencia acerca de que lo que el maestro aprendió en su formación profesional es suficiente para mantenerse enseñando un saber durante años, o quizá por la costumbre de enseñar tal como ellos aprendieron, de tal forma que se genera una negación frente al análisis objetivo de sus propias prácticas, por considerarlo, además, como una apertura a ser evaluados y, posiblemente, sancionados por los organismos de control.

Ahora bien, frente a esta problemática se necesita develar las representaciones que tienen los docentes en relación con la lectura y la comprensión lectora (Dubois M. E., 1993), para generar una coherente y articulada reflexión, acción y producción colectiva de conocimientos que posibilite transformar las prácticas de enseñanza de la lectura. Para ello, en esta investigación, se ha hecho un abordaje teórico-conceptual según el cual se asume la lectura y su comprensión desde una perspectiva sociocultural, que encaja con una visión de carácter transaccional, dinámica e interactiva, desde la cual se entiende la lectura como un proceso en el que el lector, valiéndose de su competencia circunstancial y su enciclopedia, actualiza sus conocimientos al apropiarse del contenido relacionado en el texto. La concepción interactiva del acto lector, exige comprender la construcción del sentido del texto en relación con la experiencia previa del sujeto (Goodman, 1982), lo que implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje (Smith, 1990), y enfatiza el creciente interés por mejorar el desarrollo de la comprensión y las representaciones, mediante acciones cognitivas con las cuales se fundamenta la práctica y la integración del proceso lector (Tiburcio, 2009).

La teoría transaccional de la lectura, implica una visión y una actividad muy compleja en donde se combinan las experiencias afectivas y vivenciales del lector, en conjunto con lo cognitivo y propiamente referencial expuesto por los textos, y enmarca las características socioculturales impuestas por el contexto que rodea el proceso de lectura (Rosenblatt, 1978). Al respecto, se comprende con Cassany (2006: 10), que leer y escribir no se pueden entender sólo como tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino, además, como procesos socioculturales, es decir, que aparte de decodificar la prosa y recuperar el significado implícito, también hay que dar cuenta del significado que cada comunidad otorga a los textos en distintas situaciones y circunstancias.

El término transacción y transaccional, se encuentra íntimamente ligado a la comprensión del lenguaje y los elementos contextuales que bien Vygotsky reconoce como contexto social, permitiendo así recalcar el sentido de la palabra como la suma de todos los acontecimientos psicológicos que se despiertan en la conciencia de un individuo, gracias a su interacción con el contexto (Rosenblatt, 1985). La lectura en esta concepción implica en sí misma una interacción entre lector, texto y contexto, y una dinámica entre estudiante y docente, a través de la negociación de sentidos, teniendo como referente el texto.

En esa línea, para la puesta en práctica de las acciones concretas de comprensión lectora, se asume la postura de Solé (1997) referida a los subprocesos (antes, durante, después), que facilitan la puesta en práctica de operaciones de pensamiento al momento de leer. Se parte de la premisa de que si los maestros comprenden cómo funcionan estos subprocesos, entonces podrán ponerlos en práctica con los estudiantes en las diferentes áreas del saber. Tendrían que entender, los maestros, que el acto de leer comprende factores cognitivos, psicológicos y culturales que combinan experiencias afectivas y vivenciales del lector en concordancia con lo expresado en los textos, que es lo que fundamenta su carácter transaccional (Rosenblatt, 1985) e interactivo (Goodman, 1982).

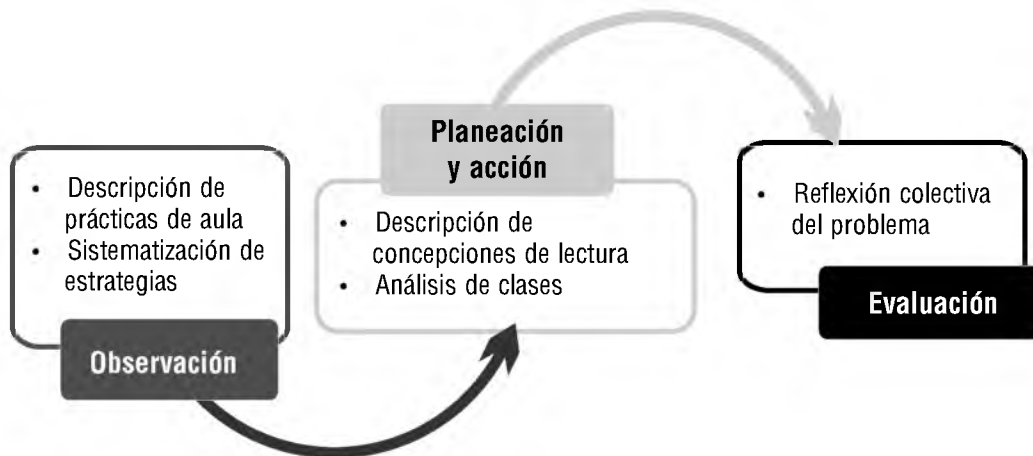
Para ello, hay que poner el énfasis en procesos y estrategias situadas y concretas, entendidos como recursos necesarios, como mediaciones que encaminan la acción docente para alcanzar el éxito de los lectores (Solé, 2007), hasta tanto éstos sean capaces de realizar ejercicios de lectura independiente (Goodman, 1982). En este caso, Solé, hace énfasis en la estimulación del conocimiento por medio de la pregunta (1992), que utilizada antes, durante y después del ejercicio de la lectura, se convierte en una técnica y un recurso que coadyuva a la interacción del lector, el texto y el contexto. De esta forma se facilita al docente el diseño de planeaciones y actividades que garanticen la interacción del estudiante con la lectura en la reconstrucción de significados de forma crítica.

Metodología

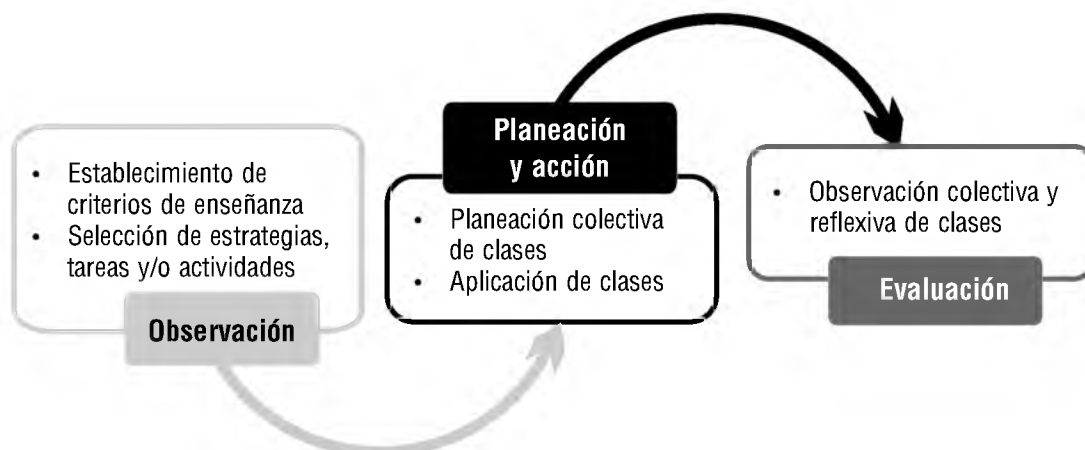
Esta investigación es de tipo cualitativo, pues busca interpretar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto (Tamayo, 2004), permitiendo estudiar un fenómeno social, mediante la reconstrucción de conceptos, acciones y descripciones (Ruiz, 2012), utilizando la observación, descripción, autorreflexión, reflexión colectiva y seguimiento durante todo el proceso (Kemmis, 1983, en Fuente Aguilar & Gómez Campillejo, 1991). Se aplicó un diseño basado en el método de Investigación-Acción Participación (IAP), cuya finalidad está orientada a la transformación social (Universitat Jaume, 2007), mediante el desarrollo del conocimiento y la búsqueda de resultados particulares, en un proceso de maduración colectiva (De Miguel & Álvarez, 2012). Comprendió tres fases, en espiral: Exploración, Ejecución y Valoración-sistematización (Kemmis y

McTaggart, 1992, en Romera-Iruela, 2011), cuyo funcionamiento corresponde a ciclos internos que se cumplen continua y articuladamente con el propósito de describir procesos de observación, planeación-acción y evaluación.

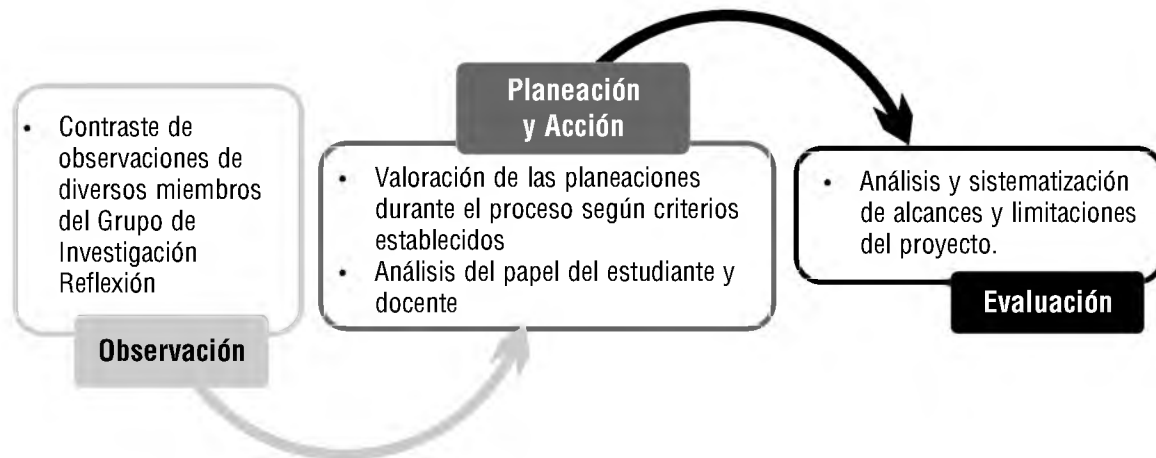
Fase de exploración: Esta fase tuvo como objetivo describir las prácticas de lectura que realizan los docentes en sus actividades de aula y develar las concepciones de lectura y comprensión lectora que poseen los maestros, a través de la observación activa. Con esto se buscó "identificar y plantear los aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y presentar propuestas teóricas que permitan a los docentes tomar conciencia de cómo superarlos..." (Carr y Kemmis, 1983, en Elliot, 2000). Un aspecto central de esta fase es la conformación del colectivo de trabajo investigativo GIR (Grupo de Investigación Reflexión), conformado por docentes de básica primaria. Esta fase se representa así:



Fase de ejecución: El objetivo de esta fase consistió en generar un proceso de trabajo colectivo con los maestros orientado a transformar sus concepciones y sus prácticas de lectura, para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes (Kemmis y McTaggart, 1992, en (Romera-Iruela, 2011)). Las acciones se guiaron por la revisión teórica realizada, con objetivos definidos y criterios establecidos por el GIR. Es el espacio de la contrastación teoría- práctica, a través de la mirada crítica de un problema común, en este caso, la comprensión lectora de los estudiantes. Así se representa esta fase:



Fase de valoración y sistematización: Esta fase tuvo como objetivo valorar y sistematizar los alcances y limitaciones del proceso de transformación de las concepciones de lectura de los docentes, en relación con las prácticas de aula propuestas para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes. Se representa de la siguiente manera:



Resultados

En este apartado se presenta, a manera de síntesis, los resultados de investigación de acuerdo con el desarrollo de cada fase y sus respectivos ciclos. Se da cuenta, entre otros aspectos, de las reflexiones iniciales de maestros y directivos y la conformación del GIR; de las concepciones asumidas por los docentes acerca del acto de leer y de la comprensión lectora; de las acciones aplicadas para mejorar; de las reflexiones sobre las prácticas de lectura implementadas por los maestros; de las valoraciones y registros de las experiencias. De igual forma, se destaca el nivel de conciencia alcanzado por los maestros en relación con la necesidad de impulsar el desarrollo de la lectura en la escuela como una política institucional y a través de ejercicios de indagación colectivos y participativos.

Primera fase: Diagnóstico comprensivo de las perspectivas de los docentes frente a las dificultades en el proceso de lectura y escritura en la escuela.

Esta fase tuvo sus inicios en reuniones de consejo académico, de directivos y maestros. Las conversaciones preliminares sobre el tema sensibilizaron a cada docente del grupo sobre la posible influencia de su actuación frente al desempeño lector de los estudiantes; además permitió reconocer la necesidad e importancia del trabajo en equipo, lo mismo que la apropiación de una perspectiva conceptual para orientar las acciones de mejora. El resultado de todo

esto fue la conformación del GIR, como una estrategia colectiva cuyo objetivo fue revisar y analizar sus prácticas de lectura en relación con las metodologías, estrategias, actividades, recursos, y participación de estudiantes y profesores. Lo anterior dio lugar a la necesidad afrontar el problema a partir de una investigación, bajo una "concepción compartida de los valores humanos como medio para lograr un bien común" (Lewin, 1999, en Aguilar & Gómez Campillejo, 1991). Aprovechando así las ventajas de la participación, la retroalimentación, la reflexión y las oportunidades de mejora emergentes.

Para adelantar la reflexión colectiva sobre las prácticas de lectura se utilizaron técnicas como *la descripción y sistematización de estrategias, entrevistas semiestructuradas y observaciones de clases*. La información recolectada se organizó en rejillas y se sometió al análisis colectivo, teniendo como resultado la transformación de la percepción dispersa e individual de cada maestro sobre el problema de enseñanza de la lectura (cada maestro enseña a su manera, desde sus creencias), a una visión razonada y colectiva, fundamentada en el diálogo respetuoso y la retroalimentaciones de experiencia a experiencia, reconociendo que de esta forma se direcciona mejor el proceso hacia el logro de propósitos comunes.

En la siguiente rejilla se expresa una muestra de las voces de los maestros en el proceso de interrogación de sus concepciones y prácticas de lectura.

Entrevista semiestructurada a docentes del GIR

Docente	Concepto de lectura	Prácticas de lectura	Concepción reflejada
Doc. C	<i>"...Saber leer significa mucho más que tener acceso a las palabras, saber leer equivale a pensar e identificar las ideas básicas captar los destalles más relevantes y emitir un juicio crítico sobre todo aquello que se va leyendo..."</i>	<i>"... sabe leer si expresa claramente las ideas emitidas en un texto u otra herramienta y comprende analiza e interpreta aquello que lee..."</i>	<i>Sociolingüística. Compleja Interactiva Crítica</i>
Doc. D	<i>"...es interpretar, analizar, deducir cualquier texto..."</i>	<i>"... el alumno comprende, analiza, deduce y refleja el mensaje captado..."</i>	<i>Lingüística. Tradicional Inductiva Mecánica Recuperar el valor semántico del texto (Cassany, 2006)</i>
Doc. B	<i>"... saber leer es específicamente comprender lo que se está trabajando, lo que se está haciendo..."</i>	<i>"... primero el conocimiento de las letras de su fonema y de su combinaciones porque ellos pueden aprender a formar palabras a formar, pero aprender a leer cuando ellos identifican la palabra y le dan su significado ahí aprenden ellos a leer ya..."</i>	<i>Lingüística Tradicional Fonética Fragmentada Sistema de prerrequisitos</i>

Uno de los logros más importante en esta primera fase consistió en la comprensión colectiva de la necesidad de interrogar las propias prácticas, entre maestros, como una ruta expedita para avanzar hacia la elaboración de propuestas didácticas alternativas, orientadas al mejoramiento de los procesos de comprensión de los estudiantes, comprendiendo entonces que *"la capacitación de los maestros en el campo de la lectoescritura tiene dos aspectos íntimamente vinculados: el de la teoría por un lado, lo que el docente debe saber para orientar a cabalidad ese proceso, y el de la práctica por otro, lo que el maestro debe hacer en la situación cotidiana de clase"* (Dubois M. E., 1990).

Los maestros lograron tomar conciencia, a partir de estos ejercicios de interrogación y reflexión de sus prácticas enseñanza de la lectura, de los vacíos conceptuales que existen entre uno y otro maestro, y esto conllevó la necesidad de buscar referentes teóricos para superar esas debilidades. Nótese la distancia conceptual sobre niveles de lectura entre el Doc. C y los Doc. A y B. Mientras en los conceptos de comprensión tienen similitudes en tanto aluden a términos como interpretar, extraer ideas relevantes o transmisión de un mensaje, aunque los enunciados son confusos.

Expresiones de los docentes relacionadas con la comprensión y los niveles de lectura.

Docentes	Concepto de comprensión	Conocimiento de niveles de comprensión
Doc A	<i>“... comprender en un texto es llevar a cabo la atención y comprensión de la lectura transmitiéndonos un mensaje de enseñanza”</i>	<i>“... en el momento no conozco esos niveles de lectura ni de comprensión lectora pero si digo que leer no es lo mismo que leer un texto, leer por leer, este no es lo mismo que comprender lo que se está leyendo.”</i>
Doc B	<i>“... si un niño lee comprensivamente es capaz de interpretar un cuento... si sabe leer es capaz de interpretar...”</i>	<i>“entre alto, bajo y medio pero lógicamente esos deben de ser más complejos los niveles de lectura porque se comienza a leer desde la infancia y en sí como niveles de lectura los reconozco.”</i>
Doc C	<i>“...luego para que un estudiante aprenda se requiere que comprenda dicho texto y extraiga la información y las ideas relevantes”</i>	<i>“Para mí hay tres niveles: El nivel literal que es en donde el estudiante lee conforme al texto. El nivel inferencial donde se activa el conocimiento previo y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto. Y el nivel crítico donde confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias y luego emite un juicio crítico”</i>

Según los datos anteriores, la confusión radica en el desconocimiento que se tiene del proceso. Si bien manifiesta Cassany, (2004) que leer es comprender, entonces desconocer el acto de leer implica dificultades para comprenderlo y ejercitarlo. Además, el desconocimiento o la poca claridad acerca de los niveles de comprensión, supone que al momento de planear una estrategia de lectura no se definen objetivos transitorios concretos den muestra del desarrollo evolutivo de habilidades establecidas en cada nivel para este proceso creciente, como puede ser el caso de los docentes A y B.

Segunda fase: Revisión teórica para generar un proceso de trabajo colectivo orientado a la transformación de concepciones y prácticas de lectura.

Las reflexiones en torno a la comprensión de los datos suministrados por las diferentes técnicas aplicadas en la fase exploratoria permitieron que los integrantes del GIR valoraran el estado de las prácticas de lectura y fuesen conscientes de la necesidad mejorarlas mediante estrategias emergente. Los datos iniciales revelaron que los docentes tienen una concepción de lectura y de comprensión lectora tradicional. Hay poca coherencia entre los momentos de la clase (planeación, ejecución y evaluación), ya que responden a concepciones de lectura diferentes, a confusiones conceptuales y metodológicas con respecto al proceso de lectura y comprensión lectora. Agudizado por el inadecuado uso de los textos articulados a las prácticas de lectura en el aula.

Teniendo en cuenta lo anterior se concertó el trabajo para avanzar en la fundamentación teórica y metodológica acerca de los procesos de lectura y comprensión lectora.

DOCENTES	AFIRMACIONES O PREGUNTAS ORIENTADORAS	SOCIALIZACIONES Y CONVERSATORIO	RETROALIMENTACIÓN POR LAS LÍDERES DE INVESTIGACIÓN
Doc. A	“¿El proceso de lectura y comprensión lectora en niños de preescolar, es diferente de los estudiantes de básica? ¿Puede ser apropiado que un estudiante de bachillerato lea un libro con ilustraciones como en los grados de transición y primero?...”	“Es un solo proceso de lectura para todos. Se diferencia en el crecimiento y uso que le de cada niño. Los libros pueden ser utilizados en diversos grados. Solo que los demás dibujos son apropiados para los más chicos”	Hay que tener en cuenta que en la lectura y su comprensión interviene las experiencias que la vida le presente , según ellas, variará la comprensión de las realidades que intervienen en el proceso. De ahí que la selección de algunos textos es de preferencia para algunos estudiantes y no para otros. Algunos libros pueden ser utilizados en todos los grados, sólo que la intención de uso varía según la población estudiantil y el objetivo de aprendizaje...
Doc. B	“Quiero conocer sobre el proceso de lectura, ¿cuál es la forma más adecuada de trabajarla en el grado que me estoy desempeñando? Y ¿por qué no en los demás grados, sabiendo que aquí nos mueven por distintos grados?”	“Con la revisión realizada noto que una concepción de lectura tradicional conlleva a una comprensión literal . Además creíamos que la lectura solo se hace en textos y dibujos, pero también se hacen lecturas de situaciones cotidianas, problemas diarios, gráficos, emblemas, etc.	La conciencia de lo que se hace, mejora nuestra actuación. Cuando desconocemos una situación simplemente nos referimos a ella de forma superficial, pero si la conocemos de verdad y somos conscientes de su funcionalidad y utilidad direccionamos provechosamente su aplicación y uso.

Las preguntas que guiaron la revisión bibliográfica surgieron del GIR y reflejaron el interés por conocer aspectos vivenciales abordados desde las teorías y elementos metodológicos sobre los cuales se generó la reflexión sobre el quehacer docente, lo que indica un avance sustancial en la toma de consciencia acerca de la necesidad de impulsar un proceso colectivo de transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela, tal como se expresa en estas afirmaciones:

"surge el compromiso de auto monitoreo, y acompañamiento grupal" (Doc. E).

"La conciencia de lo que se hace, mejora nuestra actuación. Cuando desconocemos una situación simplemente nos referimos a ella de forma superficial, pero si la conocemos de verdad y somos conscientes de su funcionalidad y utilidad habrá retroalimentación"(Doc. B).

"la observación de otro u otros no sólo ayuda a revelar las dificultades sino también las fortalezas con las que cada uno cuenta para enriquecer este proceso" (Doc. E).

"notar que reconocemos las diversidades como una fortaleza, pues esto, enriquece el proceso y nos hace tener una mejor actitud frente a ello" (Doc. D).

A partir de lo anterior, el colectivo docente, empezó a tomar decisiones pedagógicas para mejorar sus prácticas de enseñanza de la lectura. Una primera acción importante consistió en la elaboración de un formato de planeación que integrara criterios de lectura interactiva- transaccional con los establecidos por la institución. Luego, de forma particular cada docente en compañía y con la orientación de las investigadoras líderes registró sistemáticamente elementos correspondientes a cada uno de estos criterios. Véase un ejemplo de esa dinámica en la siguiente rejilla:

		EXPECTATIVA DEL DOCENTE (PREGUNTAS ORIENTADORAS)	METODOLOGÍA DE LA PLANEACIÓN VISTA DESDE EL PAPEL DEL ESTUDIANTE Y DEL DOCENTE	NIVEL DE COMPRENSIÓN ALCANZADO POR EL ESTUDIANTE
PLANEACIÓN	Doc. A	<p><i>Desarrollo de preguntas motivacionales</i> <i>¿Qué partes de nuestro cuerpo nos permiten sentir?</i> <i>¿Qué pasaría si una de estas partes faltara?</i></p> <p><i>intermedias</i> <i>¿Qué pasa en el país de los sentidos?</i> (TEXTO)</p> <p><i>concluyentes</i> <i>¿Crees que son necesarios todos los órganos?</i> <i>¿Crees que un lugar como ese pueda existir?</i></p>	<p><i>Dinámica en la que se vendan los ojos a algunos estudiantes, para percibir con órganos distintos a la vista objetos que se le ofrecen.</i></p>	<p><i>“Los estudiantes expresan como vivirían las personas si todo fuese como en la historia narrada”</i></p> <p><i>“concluyen y hablan sobre los cuidados que deben tener con sus órganos y cuerpo, proponiendo formas para mantenerlo sano”</i></p>
OBSERVACIÓN		<p><i>Desarrollo de preguntas relacionadas con el contenido del texto</i> <i>¿De qué trato el cuento?</i> <i>¿Con cuántos huevos se hizo la tortilla?</i> <i>¿Cómo fueron las actitudes del lobo?</i> <i>¿Por qué crees que es bueno compartir?</i></p>	<p><i>En medio de la lectura, la los niños realizan operaciones de suma y resta según la lectura del texto va avanzando”</i></p> <p><i>“explica barreras posicionales para afianzar el tema de las decenas y las unidades”.</i></p>	<p><i>Los niños determinan características, diferencias, similitudes y toman sus propias conclusiones sobre lo sucedido en la lectura</i></p> <p><i>La docente construye con los niños el concepto de decenas y las unidades que esta contiene.</i></p>

Esto permitió un mayor contacto reflexivo entre los miembros del grupo y generó la necesidad de compartir experiencias referidas tanto a los ejercicios de planeación como a la ejecución de las clases. En la siguiente rejilla se muestran un ejemplo de los comentarios y valoraciones de los docentes del GIR, sobre la observación de una clase orientada por las investigadoras líderes de este estudio.

Docente	Observación a líderes de investigación
Doc. A	<p><i>“muchas de las cosas que usted realizó, las realizo diariamente”</i> <i>“también observé que los estudiantes hubo un momento que se quisieron Salir de control”</i> <i>“hubo coherencia entre las actividades desarrolladas y poco a poco los estudiantes fueron respondiendo a ellas”</i></p> <p>RT: <i>“no es malo que los estudiantes reacciones positiva o negativamente frente a una actividad, lo importante es aprender de ellas para proponer otras actividades que respondan al desarrollo de competencias lectoras y a las necesidades de ello”</i> <i>Además, es normal que el estudiante se desequilibre frente actividades que demandan más autonomía de parte de él, aún más cuando no están acostumbradas a ellas”</i></p>
Doc. B	<p><i>“el ejercicio de preguntas constantes es muy interesante, mantiene la atención del estudiante y se observa más fácilmente desde el principio del ejercicio de lectura cuál de los estudiantes está teniendo dificultades en la comprensión y se puede reencaminar el proceso que lleva”</i></p> <p>RT: <i>“esa es la utilidad de la ruta lectora de (Solé, 1992), pues con ella no hay necesidad de esperar un examen o el final de la lectura para saber si hay o no comprensión Además, finalizarse con estas preguntas se va desarrollando en quien lee o participa de la lectura una habilidad de monitoreo lector que genera autonomía en el proceso”.</i></p>

A partir de estas observaciones(que no son comunes entre maestros) se incentivó la dinámica de planeación, ejecución e intercambio en las clases, con fines autoformativos y autoreflexivos, conducentes al establecimiento de nuevas concepciones y nuevas prácticas de aula, que permiten mejorar no sólo el desarrollo de la lectura, sino todo el proceso pedagógico y didáctico de los maestros.

Tercera fase: Valoración y sistematización de los alcances y limitaciones del proceso de transformación de concepciones y prácticas de lectura de los docentes.

En esta fase, el GIR, sometió a discusión el proceso de acción-reflexión adelantado a través del desarrollo de la investigación. Para ello plantearon algunos criterios como: el papel del docente y los estudiantes en las prácticas de lectura ejecutadas y los cambios observados en el proceso.

El contraste y análisis de las filmaciones y planeaciones realizadas en primera y segunda fase por cada miembro del GIR provocó cambios en las prácticas de aula, generando ambientes educativos propicios para realizar prácticas situadas e interactivas de lectura, teniendo en cuenta la realidad del contexto social y cultural de estudiantes, profesores y comunidad en general. De ahí se derivaron las siguientes comprensiones:

Docente	Papel del estudiante	Papel del docente
A	<i>La motivación es masiva y mayormente coherente con la temática.</i>	<i>Evaluación constante del papel de los estudiantes en las actividades propuestas</i>
B	<i>La práctica de una concepción interactiva de la lectura propicia la participación y el frecuente cuestionamiento de los estudiantes.</i>	<i>Valoración del desempeño que va alcanzando un estudiante y fortalecimiento de las habilidades que este posee</i>
C	<i>La integración de las vivencias del estudiante en la orientación de las diversas clases hace más motivante el ejercicio de aprender</i>	<i>Permanente diagnóstico e integración de las necesidades y vivencias del estudiante en la selección de lecturas y saberes a desarrollar</i>
D	<i>Mayor motivación cuando hay una buena selección de textos que sean adecuados al nivel de escolaridad</i>	<i>Recopilación de banco de lectura por grados, estrategias y saberes.</i>
E	<i>El agrado y motivación de los estudiantes es la muestra de la receptividad que se hallan en la interactividad con el proceso lector. La buena actitud y disposición de los estudiantes es elemento motivador para mejorar las prácticas de aula.</i>	<i>Continua revisión y análisis de las prácticas de lectura, en relación con las metodologías, estrategias, actividades, recursos y participación del estudiante.</i>

Alcances y limitaciones desde el papel de estudiantes y docentes.

Las anteriores expresiones de cada docente del GIR dan cuenta de los cambios experimentados al interior de las aulas, no sólo en las clases de lengua castellana sino en cada una de las clases lideradas por ellos. En cuanto a las valoraciones de las planeaciones, con base en criterios establecidos en la fase de ejecución, tenemos:

En el maestro:

Reflexión continua de las prácticas de lectura planeadas y ejecutadas con el fin de valorar y reconocer posibles aspectos que deben modificarse, porque ralentizan el aprendizaje. Como por ejemplo, planeaciones donde progresivamente se incorpora mayor participación funcional y significativa de los estudiantes en los procesos de lectura y comprensión lectora (Dubois M. E., 1993).

En el estudiante:

Cuestionamiento de los estudiantes al propiciar la interacción con el conocimiento y la lectura de diversos tipos de textos, mediados con el uso de preguntas que guían la transaccionalidad entre el lector, texto y contexto. Eso ha despertado una actitud de exploración en el estudiante, en contraposición con una actitud pasiva-receptiva, como sucedía antes de la ejecución de este estudio (Solé I. , 1992). En suma, se establece una relación de interdependencia entre la concepción de lectura del docente, las estrategias y actividades propuestas por éste y el nivel de comprensión que pueda alcanzar los estudiantes (Dubois M. E., 1990).

A continuación se presenta una muestra de los alcances, limitaciones y recomendaciones señalados por el GIR, a través de las reuniones de trabajo correspondientes a la fase de sistematización de las acciones efectuadas.

Docente	Alcances	Limitaciones	Recomendaciones
A	<p>“conocer que hay clases de concepciones de lectura y cuál era la que poseíamos”</p> <p>“las planeaciones están en un formato institucional unificado que nos ayuda a tener secuencia en el desarrollo de dimensiones a través de los grados”</p>	<p>“consolidación de una cultura de la autoevaluación y de la planeación entre el grupo de docentes”</p> <p>“Tiempo en el horario escolar”</p> <p>“prospectiva del quehacer investigativo”</p>	<p>El continuo registro de procesos de autoevaluación</p>
			<p>Continuar con los proceso de planeación entre compañeros, ya que este ha ayudado a avanzar en la articulación de los proceso entre grados teniendo en cuenta necesidades y desarrollo de competencias</p>
B	<p>“conciencia de la influencia de las concepciones de lectura en las prácticas pedagógicas que propone”</p> <p>“las competencias no se ven como desarrollo de un grado sino con una continuidad por eso el valor de la articulación entre grados”</p> <p>“propuesta de integración del proceso a la dinámicas de reunión periódica de consejo directivo”</p>	<p>El compromiso con los procesos colectivos y de reflexión, no solo con la presencia de líderes sino como una actividad institucional constante</p>	<p>Extender al resto de docentes de la institución la concientización de la influencia de la concepción lectora en las actividades de aula y por ende del desempeño que alcanzan los estudiantes en comprensión lectora.</p>
			<p>Continuar en el mejoramiento y asimilación de los proceso reflexivos individuales y colectivos de las prácticas de aula como insumos que permiten mantener el análisis de las prácticas de lectura interdisciplinarias transformándolas según el objetivo de interactividad y transaccionalidad del proceso de lectura y comprensión lectora</p>
		<p>Reducidos espacios para capacitación y cualificación de las prácticas docentes.</p>	

Alcances y limitaciones del GIR en el proceso de transformación de concepciones de lectura.

Conclusiones

El delimitar la problemática de lectura desde el punto de vista del docente, mediante la autorreflexión de los ejercicios realizados para mejorar los procesos lectores de los estudiantes, es una forma de sensibilizar y comprender la influencia que tiene la concepción y desempeño del docente ante las metodologías, estrategias, recursos, papel docente -estudiante y desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura. En el desarrollo de la presente investigación se logró comprender que:

- La selección de estrategias de lectura con finalidad transmisionista, y la elección de contenidos alejados de los intereses del estudiante, reflejan la

concepción tradicional del docente frente al proceso lector, y subvalora la funcionalidad que tienen los textos en el significativo acercamiento al conocimiento. Así mismo, refleja la formación académica y pedagógica recibida por el orientador.

- Las prácticas de lectura de los docentes desde las concepciones tradicionales sólo permiten desarrollar niveles literales de lectura en los estudiantes, pues su participación activa es poca, y cuando existe es de carácter reproductivo.
- Las prácticas de lectura desde una concepción interactiva - transaccional promueven en el estudiante el desarrollo de habilidades de comprensión lectora a nivel inferencial y crítico, su participación en el proceso de construcción del significado es más activa y formativa.

- La reflexión formativa y colectiva del quehacer pedagógico entre docentes, que se reconocen respetuosamente como pares, ayuda a la valoración y transformación paulatina de concepciones y prácticas de lectura.
- El trabajo investigativo, en equipo, ayuda a contemplar diferentes perspectivas de una problemática estudiada, lo cual facilita la comprensión de la influencia de las concepciones de lectura de docentes en relación con el desarrollo del proceso de comprensión lectora en el estudiante.
- Las prácticas de lectura no se limitan sólo al trabajo en el área de lengua castellana, sino que su uso y estudio está vinculado a las distintas áreas del saber.

Bibliografía

- Aguilar, M. (2006). Nuevas fronteras teóricas y metodológicas en la investigación social. Aplicaciones de la sociología visual y la investigación acción-participativa en el campo de las migraciones. Dialnet, 3-17
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- De Miguel, M., & Álvarez, A. (29 de febrero de 2012). slide share. Recuperado el 8 de julio de 2013, de La IAP un paradigma para el cambio social: <http://www.slideshare.net/mobile/josetxu1953/la-iap-un-paradigma-para-el-cambio-social>
- Dubois, M. E. (1993). Actividad educativa y formación del docente. Lectura y vida, primer artículo.
- Elliot, J. (2000). La investigación- acción en educación. Madrid: Morata.
- ICFES, I. C. (2012-2013). ICFES, Mejor Saber. Bogotá: MEN.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro, & M. G. Palacio, Nuevas perspectivas sobre los proceso de lectura y escritura (págs. 13-28). Argentina: Siglo XXI editores.
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M., & García, M. (2009). *Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria*. X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidad do Minho, (págs. 4127-4142). Braga- Portugal.
- Rojas, I. O. (2013). Concepción Epistemológica y Didáctica de los Docentes sobre Lectura Inferencial. Revista Pedagógica Nueva Escuela.
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Española de documentación científica*, 597-614.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem.the transactional theory of the literacy work*. Estados Unidos :Illinois university.
- Rosenblatt, L. M. (1985). *Language, literature and values*. New York: Language schooling and society.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Smith, F. (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Visor.
- Solé, I. (1997). Aprendizaje de la lectura al aprendizaje. *Teoría y práctica de la educación*, 16-23.
- Solé, M. (2005). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. *Kaleidoscopio* 2, 47-50.
- Solé, M. (2007). Consideraciones Didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación", 1-15.
- Tamayo, M. T. (2004). EL proceso de la Investigación Científica. México D.F.: Limusa.
- Tiburcio, C. (2009). Representaciones de la comprensión lectora en docentes de nivel primaria en el estado de Veracruz. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Universitat Jaume. (Noviembre de 2007). Recuperado el 8 de julio de 2013, de universitat Jaume: <https://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/forma/jorn/tall.pdf>
- Uribe, G., & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 317-341